

Il Lifelong learning: modelli a confronto, a cento anni da *Democrazia e Educazione* [1916]

Walter Rinaldi

Abstract

This looks at the main current Lifelong Learning educational models, in their theoretical aspects, from the guidelines outlined in “Democracy and Education” by John Dewey one hundred years ago. Afterwards their evolution in the policies of international organizations and the European Union is broadly discussed. It is then brought about the current debate, with particular regard to the stance of some significant critical opinions towards the tendency to interpret Lifelong Learning as an adjustment to the demands of market economy. Facing today great economic and social changes, a proposal is put forward focusing on the individual and citizen’s educational perspectives, in the light of a critical openness to change.

Keywords

Lifelong Learning; training approaches; right to learning; democracy; networks

Un modello complesso ancora attuale

Cento anni fa, con *Democracy and Education*, John Dewey avviava quella svolta degli anni Venti in cui svilupperà il suo pensiero maturo, che unisce teoria della conoscenza e dell’indagine, centralità della categoria epistemologica di transazione, carattere ricostruttivo e critico dell’esperienza, visione politica della democrazia, funzione regolativa dell’educazione.

Ma già con *Democracy and Education* l’educazione assume un ruolo complesso, ponendosi a garanzia di una società in divenire, in cui la partecipazione di tutti alla conoscenza - innanzitutto come *inquiry*, ma non solo - renda possibile la discussione pubblica sui fini e sui mezzi di una forma di vita fiduciosa in un comune progresso umano da realizzare.

Riconoscere tale ruolo complesso, in cui la riflessione sull’educazione si intreccia con quella filosofica e politica, significa cogliere nel testo di Dewey il radicalismo democratico dell’autore e far emergere una precisa concezione filosofico-politica che diventa tutt’uno con la concezione dell’educazione. Infatti, i problemi filosofici, per Dewey, sono prodotti dei conflitti e delle difficoltà della vita sociale e la riflessione filosofica va intesa come “ricostruzione” dell’esperienza presente e passata in vista di un’esperienza futura. Ciò vale anche per la riflessione educativa. Solo che, in più, quest’ultima “mette in grado di individuare i problemi filosofici, dove essi nascono e si sviluppano”, ed anche “dove essi si annidano, e dove l’accettazione o il rifiuto produce una differenza nella pratica”, come ha ricordato, tra gli interpreti neopragmatisti di Dewey, citando il saggio del 1916, Hilary Putnam (Putnam, 1994). Il quale ne ha fornito una lettura che

rende evidente come nel testo non è mai in questione l'educazione in generale o nei suoi aspetti particolari, se non all'interno dell' "educazione per la democrazia", e di una democrazia sempre a venire, grazie all'educazione.

Di solito, su questa problematica, vengono citati alcuni passi centrali e illuminanti in cui si argomenta che processo democratico e processo educativo non possono che tenersi insieme, a dimostrazione del fatto che in Dewey non c'è democrazia senza educazione e non c'è educazione senza democrazia:

A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity. These more numerous and more varied points of contact denote a greater diversity of stimuli to which an individual has to respond; they consequently put a premium on variation in his action. They secure a liberation of powers which remain suppressed as long as the incitations to action are partial, as they must be in a group which in its exclusiveness shuts out many interests. (Dewey, 1980, p. 9.93)

Se la democrazia è più di una forma di governo, ma prima di tutto "un tipo di vita associata, di esperienza congiunta comunicata", se è "l'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a interessi in tale maniera che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua" senza più "barriere di classe, di razza e di territorio nazionale", tutto ciò sta in relazione alla "liberazione di facoltà", oltre che di stimoli, che "rimangono soffocate" in un gruppo chiuso e che in tale chiusura "elimina molti interessi".

In questi passi, tuttavia, non vi è solo la reciprocità tra educazione autenticamente intesa e democrazia, c'è un avanzamento ulteriore: l'idea che l'educazione è un modello interpretativo della democrazia. Dewey qui va oltre una corrispondenza sistemica fra le due categorie e svolge una sofisticata argomentazione sulla priorità dell'educazione in una società democratica. I passi in questione, infatti, vanno anche collocati in ciò che Dewey afferma prima e dopo nel testo stesso, inserendosi in un capitolo centrale del libro: *The democratic conception in education*.

Education cui Dewey pensa ha precise caratteristiche, come spiega all'inizio del capitolo. Il fatto che qualsiasi tipo di organizzazione sociale tende a socializzare i suoi membri in funzione delle abitudini e degli scopi del gruppo stesso, a maggior ragione vale per una società democratica, in cui non solo il cambiamento è continuo ma, in quanto perfezionamento incessante, ne è il fine stesso. Ma tale fine, o ideale educativo, non può sovrapporsi alle concrete relazioni sociali materialmente determinate, deve attuarsi facendo emergere tra i tanti tratti caratteristici dell'organizzazione sociale quelli apprezzabili e preferibili in relazione al fine. Per Dewey questi ultimi sono di due tipi: varietà degli interessi comuni e quantità di interazioni e di cooperazione tra i diversi gruppi. Il primo punto significa "maggior fiducia nel riconoscimento di interessi comuni", Il secondo:

“cambiamento nelle abitudini sociali, o il loro riadattarsi continuo”. Ciò, vale a dire “una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a vicenda e in cui è vivo il senso del progresso”, fa sì che una comunità democratica sia più interessata di altre a “un’educazione deliberata e sistematica”. Per di più, come Dewey dirà subito dopo i passaggi citati, mentre una società divisa in classi presta attenzione speciale solo all’educazione dei suoi dirigenti, una società mobile deve fare in modo che tutti i suoi membri “siano educati all’iniziativa personale e all’adattabilità. Altrimenti essi sarebbero sopraffatti dai cambiamenti”.

Anche la parte successiva del capitolo è emblematica per intendere tale concezione dell’*education* come modello interpretativo della democrazia. Dewey infatti colloca la sua concezione nella grande tradizione filosofica occidentale, fissando il tema del rapporto tra educazione e tipo di società. Una tradizione che riconosce come propria per molti aspetti, ma da cui si distacca per l’insoddisfazione delle soluzioni di quel rapporto. L’ammirazione che Dewey, ad esempio, manifesta per Platone, è motivata dalla ricerca del filosofo ateniese per individuare le potenzialità di ciascuno nell’assegnargli un ruolo adeguato nella *polis*. Tale filosofia dell’educazione, che è dominata dalla tensione verso il fine di una vera esistenza umana, è tuttavia anche sottoposta a un ideale statico, in cui solo alcune persone e classi sociali sarebbero meritevoli di guidare la società, ignorando completamente le potenzialità di ogni individuo e le capacità infinite di tutti. Come per Platone, così per Rousseau e l’individuo illuministico, così per il neoumanesimo dell’Ottocento come per la filosofia hegeliana. In tutti Dewey coglie l’evoluzione positiva della riflessione sull’educazione, ma in tutti vede le inadeguatezze riguardo alle necessità di un’educazione democratica.

Il modello deweyano di educazione per la democrazia si caratterizza, quindi, in queste pagine, per il rigore con cui vengono tenuti insieme diversi aspetti: la sua storicità, nel tempo della democrazia politica; il significato/valore dell’esperienza e della riflessione in base all’esperienza, nella sua ricostruzione continua. Un’esperienza qui vista e analizzata nelle sue caratteristiche socio-culturali, da cui far emergere quei tratti da privilegiare nella socializzazione, cioè la varietà degli interessi comuni e l’apertura della società al cambiamento. Inoltre, la centralità della comunicazione e dell’interesse comunicativo, in modo che ognuno possa riferire la sua azione a quella degli altri. Agire in funzione di tutto ciò conduce alla “liberazione di facoltà”, che “rimangono soffocate” in altre tipologie di struttura sociale, spinge a formare le persone all’autonomia e all’iniziativa individuale, alla capacità di non essere sopraffatti dal cambiamento, a comprenderne, anzi, “il significato e la connessione”, rivendica un’educazione “deliberata e sistematica”.

Così, l’educazione rappresenta l’elemento interpretativo e autoregolativo del processo democratico. Che Dewey parli del significato storico della democrazia, dei tratti socio-culturali da individuare come riferimenti etico-sociali, della ricostruzione continua dell’esperienza indagata e della discussione pubblica, delle facoltà da liberare, del cambiamento da comprendere, della forza endogena di una democrazia, tutti questi aspetti trovano la loro collocazione logica e l’esplicitazione del loro significato nell’educazione e nella riflessione su di essa. L’educazione, infatti, per Dewey, accompagna il processo democratico, ne è la condizione, ne vede le

possibilità implicite, ne anticipa gli esiti più desiderabili, ne interpreta la funzione etico-emanipativa, in una dimensione che qui è naturalmente *lifelong*. Anzi, si deve proprio a Dewey il modello di *Lifelong learning* ancora oggi più coerente e comprensivo, più rispettoso del soggetto che apprende la (per e nella) democrazia.

La dimensione lifelong: sfida pedagogica del nostro tempo, oltre le riduzioni di significato, in tutti gli ambienti educativi

E' convinzione diffusa che l'approccio deweyano sia all'origine della ricerca sull'educazione degli adulti, oltre che negli Stati Uniti e in Europa, anche in Italia: "Il quadro di riferimento epistemologico in cui nella scuola fiorentina va ad innestarsi la ricerca sull'educazione degli adulti è quello deweyano" (Federighi 2016, p.61). Un quadro che si presenta da subito aperto alla dimensione *lifelong* e *lifewide*: "L'impianto, dunque, si fondava innanzitutto su una rappresentazione olistica del fenomeno educativo, nelle sue dimensioni individuali, sociali e societarie" (ib.).

Proprio la tradizione pedagogica della "scuola fiorentina", nell'immediato dopoguerra, nata non a caso con la rivista "Scuola e città" all'insegna del rapporto fra educazione e democrazia, aveva ripreso e rilanciato, nelle condizioni particolari della storia d'Italia, come si era delineata fino ad allora, il messaggio di Dewey. Così Lamberto Borghi, che metteva in discussione quella "teoria dei due popoli", che per Borghi ha caratterizzato l'ideologia della disegualianza cognitiva e formativa nella storia d'Italia, rovesciandone completamente i presupposti giustificatori che separerebbero l'uomo comune dall'intellettuale (Borghi, 1951).

La dimensione *lifelong*, poi, - che va considerata sinteticamente comprensiva anche di quella *lifewide* - è stata ripresa più volte, nel corso della seconda metà del Novecento, nelle politiche educative che si richiamavano al modello *deweyano*. Da principio, negli anni Sessanta e all'inizio degli anni Settanta, grazie al rapporto Faure "Learning to be", conservandone l'ispirazione ideale di emancipazione, individuale e collettiva; ma, almeno a partire dalla fine degli anni Ottanta, con diversi slittamenti di significato, che ne riducono per lo più il senso, privilegiandone gli aspetti di adattamento alle esigenze economiche. Fino ad arrivare al "Memorandum on lifelong learning" del Consiglio Europeo di Lisbona, del 2000, in base al quale - con un compromesso tra istanze liberiste e istanze etico-sociali - due vengono definite le finalità da raggiungere col nuovo millennio, per i Paesi Europei: promuovere la cittadinanza attiva e promuovere l'occupabilità. Un quadro prospettico che non è molto cambiato con il documento "Europa 2020", del 2010, salvo, in relazione alla crisi economica, l'insistenza maggiore sulla "coesione" e "inclusione sociale".

La promozione dell'idea di *lifelong learning* con questi ultimi due significati è stata sostenuta dall'OCSE e dalla UE dalla metà degli anni Novanta. Nonostante la formula di compromesso, ciò che cambia, rispetto al modello deweyano, come è stato messo in evidenza, tra gli altri, sia da uno studioso attento alle problematiche internazionali dell'educazione degli adulti come Kjell Rubenson, sia da una delle grandi figure intellettuali europee contemporanee come Zygmunt Bauman, nelle sue pagine sull'educazione, è il fatto nuovo di caricare prevalentemente sul

singolo soggetto la responsabilità del proprio processo di apprendimento. Così si sposta l'attenzione dall'educazione - che è un processo complesso, sviluppatosi storicamente, il quale presuppone certamente la fondamentale iniziativa del soggetto, ma anche quella collettiva orientata da precise strategie di intervento pubblico - all'apprendimento, che è la descrizione di un processo individuale generalissimo che si confonde con la vita stessa.

Per Rubenson, inoltre, la critica proveniente da più parti, secondo cui il *lifelong learning* ha subito uno snaturamento rispetto alle sue tradizioni umanistiche e culturali, venendo ormai orientato in senso meramente economico, è una critica giustificata. Tale subordinazione a una razionalità puramente economica si basa sul legame ormai istituito tra istruzione ed economia. L'incertezza economica e la competizione globale vengono affrontati con la visione del cambiamento tecnologico come generatore di aumento della produttività e l'istruzione ne è la richiesta conseguente, perché essa, a sua volta, promuove il cambiamento tecnologico, e diviene perciò, non più solo generico investimento ma un fattore di produzione. Allo stesso tempo una crescente biforcazione del mercato del lavoro fa sì che una parte dell'occupazione disponibile sia costituita dai lavori a basso salario e con bassi livelli di formazione, rispetto a lavori altamente specializzati. In questo modo si imponevano, all'inizio degli anni Novanta, a partire dalle indicazioni OCSE, forti riduzioni della spesa pubblica destinata all'istruzione e, al contempo, si sollecitava a investire nel libero mercato per ottenere capitale umano altamente specializzato e disponibile alla mobilità (Rubenson 2004, 2011).

Bauman, dal canto suo, nella sua *Intervista sull'educazione* (Porcheddu, 2005), ha parlato di "commercializzazione in corso dell'educazione" e, soprattutto, del fatto che impegnare con grandi sforzi personali se stessi in previsioni così vaghe e inaffidabili, come quelle del futuro mercato del lavoro, induce a temere sofferenze, frustrazioni, speranze inutili e vite sprecate: "Probabilmente, tutto questo accade, anche perché i programmi di 'educazione permanente' tendono ad essere rimaneggiati, impercettibilmente e senza spiegazioni esplicite, in esortazioni all'apprendimento permanente". (ivi, p. 88).

Pur dando voce a posizioni critiche diffuse e condividendo l'opinione che la concezione del *lifelong learning* negli organismi internazionali ha mutato di segno rispetto all'idea che ne aveva l'UNESCO agli inizi degli anni Settanta, con il Rapporto Faure, entrambi, Rubenson e Bauman, sostengono che il *lifelong learning* deve ritrovare la forza ideale e propulsiva originaria e ne propongono, quindi, un rilancio. Rubenson, affermando la necessità di una sfida educativa e politica insieme, sostiene che l'apprendimento permanente vada rivendicato come un diritto di tutti, per di più garantendo determinati livelli di prestazione, vada strettamente collegato alla difesa del "welfare" secondo il modello sociale europeo, vada perseguito come obiettivo della "democratizzazione economica". Simile è la posizione di Bauman: "nell'ambiente liquido-moderno l'educazione e l'apprendimento, qualunque sia l'uso che se ne vuol fare, devono essere continui e permanenti" (ivi, p. 92). Ciò può avvenire solo se i cittadini sono in grado di influire sulle "forze individuali, politiche economiche e sociali che potrebbero colpire il loro percorso di vita". Perciò: "il motivo determinante per il quale l'e-

ducazione deve essere continua e permanente è nella natura del compito stesso che dobbiamo svolgere [...], un compito che è esattamente come dovrebbe essere l'educazione: continuo, illimitato, permanente" (ib.).

Dalla "Strategia di Lisbona" alla "Strategia Europa 2020", prima la caduta dell'ottimismo rispetto alla globalizzazione economica, poi la lunga crisi, hanno affievolito – come si è già ricordato - il radicalismo liberista dei primi anni Novanta, spingendo a ridefinire nei documenti e nella normativa dell'Unione Europea e dell'OCSE, l'apprendimento permanente. Esso viene visto sempre di più non solo in termini dipendenti dall'"economia della conoscenza", ma come espressione della realizzazione di sé da parte del soggetto, come "inclusione sociale" e come "conferimento dei poteri ai cittadini", anche se centrale rimane il suo significato di sviluppo della "cittadinanza attiva e occupabilità" (non "piena occupazione"). Tali spazi, più soggetti a ridefinizione e rielaborazione dei contenuti, sono anche quelli attorno ai quali più serrati e rigorosi devono essere il dibattito e la riflessione sulla dimensione *lifelong* come sfida educativa per il nostro tempo, oltre ogni riduzione di significato.

Politiche lifelong

Due sono i livelli di intervento, che, più di altri, possono orientare la prassi educativa all'insegna del *lifelong learning*: quello della messa a tema del modello culturale e formativo, come espressione di un nuovo principio di riferimento per ogni ordine di scuola e per ogni altra esperienza formativa; quello interistituzionale delle relazioni tra esperienze e istituzioni diverse. Entrambi sono stati oggetto di sperimentazione e iniziative di varia importanza strategica. Entrambi esprimono le spinte al cambiamento che, nei mondi vitali dell'educazione e della formazione rimescolano le carte della tradizione scolastica, dell'educazione degli adulti, delle esperienze dell'educazione di comunità, della formazione professionale e delle professioni. La dimensione *lifelong*, proprio in quanto abbraccia tutto il corso della vita e in quanto si riferisce alle molte facce e ai molti significati dell'esperienza, coincide in gran parte con le tendenze più strettamente in rapporto con la cultura informale, o in cui l'educazione e la formazione dialogano con i nuovi bisogni formativi, ma anche con le modalità di apprendere e di conoscere più vicine alla realtà sociale e culturale postmoderna, da parte delle nuove generazioni, dei giovani adulti, delle persone che esprimono nuove tipologie di "adulità".

Per questi motivi la prospettiva del modello culturale e formativo si misura innanzitutto sul banco di prova dei nuovi contesti di apprendimento, e, in particolare, dello sviluppo di reti di ogni tipo. La facilità di accesso a esse rende continuamente incrementabile il patrimonio di informazioni, (consegnandoci la problematica di come raggiungere un'adeguata sintesi critica), espone alle sollecitazioni multiple – cognitive, percettive, estetiche - di un'esperienza ormai allargata, spinge ad un pensiero operativo, connettivo, dinamico, a saper operare in contesti differenziati, autentici e cooperativi. Inoltre rende distribuita e posizionata l'intelligenza, nelle molteplici dislocazioni spaziali di saperi, tecnologie, strumen-

tazioni; facendo in modo, allo stesso tempo, che tutto questo – memorie digitali, archivi, schermi – possa essere riassorbito dalla nostra pelle tramite dispositivi da portare addosso (de Kerckhove, 2016).

Ma qui vi è, già inscritta in questi processi, l'attualità *lifelong* dell'apprendimento permanente, a partire dall'idea guida di "rete", nella sua "natura spiccatamente biologica" (Bocchi, Ceruti, 2004). Idea per cui l'esperienza non deve necessariamente seguire vie prestabilite, ma può sempre individuare nuove connessioni, per arrivare anche a confrontarsi con "mondi possibili". Così come non deve necessariamente familiarizzarsi solo con quelle tecnologie che sono indifferenti ai contesti, ma, soprattutto, con quelle che consentono processi di ri-organizzazione e di "auto-organizzazione" nelle condizioni dei singoli contesti e nel rispetto di una "causalità circolare". In altre parole: non solo apprendimenti disciplinari, ma sempre più trans-disciplinari; non solo apprendere, ma ri-apprendere ad apprendere (Morin, 2016).

Anche a livello istituzionale e interistituzionale, cioè delle concrete modalità organizzative attraverso cui il sistema educativo si occupa di erogare e gestire l'istruzione, l'educazione, la formazione, sono necessarie politiche innovative, in grado di smuovere la rigidità dei singoli sottosistemi, di saper cogliere tutte le interrelazioni tra esperienze e momenti diversi del processo formativo delle persone. Ciò comporta ancora una volta il riferimento alla logica delle reti, in questo caso in termini socio-organizzativi. Mentre è dalla società civile che, grazie a coloro che a vario titolo si sentono coinvolti, può nascere il cambiamento.

Il *Forum Permanente per l'EdA -EdaForum-* è, appunto, un'associazione nazionale senza fini di lucro, fondata a Firenze presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione su iniziativa della locale Cattedra universitaria di Educazione degli Adulti e di tre associazioni italiane di educazione degli adulti - a distanza di poche settimane dall' "Accordo per la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti" sancito dalla Conferenza Unificata Stato-Regioni del 2 marzo 2000. Il documento uscito dalla Conferenza introduceva in Italia, per la prima volta, un sistema integrato, decentrato e partecipato, mettendo il nostro Paese al passo dell'Europa, ma non rappresentava un vincolo per nessun livello istituzionale. *EdaForum* è stato allora costituito con lo scopo di favorire il processo di attivazione di tale sistema integrato sia sul piano nazionale sia regionale e locale, aprendo un confronto con le istituzioni e uno spazio di discussione tra tutti gli attori sociali, per passare dalla situazione di sottosistemi non comunicanti - istruzione, formazione, educazione non formale e informale - a un'organizzazione di rete in un'ottica di rifondazione dei saperi, allo scopo di affermare nella pratica il diritto dei cittadini all'apprendimento permanente e alla sua qualità.

In questi ultimi anni *EdaForum* ha sollecitato le Regioni e collaborato con la Conferenza delle Regioni per portare a realizzazione il quadro disegnato dagli articoli 51-68 della Legge 92/2012 che, grazie anche al lavoro di stimolo e di diffusione svolto dall'associazione, ha riconosciuto a livello legislativo (a differenza dell'Accordo del marzo 2000) il valore dell'apprendimento permanente, contemplandone l'attuazione in un sistema integrato che metta al centro la persona. Tale impegno si è ulteriormente concretizzato nell'Accordo in sede di Conferenza Uni-

ficata Governo-Regioni del 10 luglio 2014, poi approvato anche da diversi altri enti e associazioni, che afferma il diritto all'apprendimento permanente, riconoscendo pari dignità alle conoscenze, abilità, competenze comunque acquisite, in modo formale, non formale, informale. La finalità di un'associazione come *EdaForum*, nell'ambito di una concezione dell'educazione permanente che ne sottolinea gli aspetti di emancipazione e di partecipazione democratica, è pertanto proprio quella di favorire la nascita di un sistema integrato e flessibile, sulla base di tale comune dignità di tutti gli apprendimenti, in qualsiasi contesto conseguiti.

Riferimenti bibliografici

- Z. Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza* (tr. it.) Bologna, Il Mulino, 2002
- G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina, 2004
- L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, la Nuova Italia, 1951
- D. de Kerckhove, *La rete ci renderà stupidi?*, Roma, Castelvechi, 2016
- Commission of the european communities, "Memorandum on lifelong learning", Brussels, 2000
- Commissione delle Comunità europee, "Europa 2020, una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva", Bruxelles, 2010
- J. Dewey, *Democracy and Education*. The Middle Works, 1899-1924, 1980
Volume 9: 1916. Edited by Jo Ann Boydston . Associate Textual Editors Patricia R. Baysinger and Barbara Levine With an Introduction by Sidney Hook . Carbondale and Edwardsville: London and Amsterdam. Southern Illinois University Press
- E. Faure, "Learning to be", Paris, Unesco, 1972
- P. Federighi, *Educazione degli adulti e università. Le origini nella scuola fiorentina*, in Cambi F., Federighi P., Mariani A. (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze:1950-2015*, Firenze, Firenze University Press, pp. 59-76, 2016.
- Morin E. (2016). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Cortina
- Porcheddu A. (2005). *Zygmunt Bauman. Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Roma, Anicia
- Putnam H. (with R. H. Putnam), *Education for democracy*, in *Words and life*, Cambridge, Harvard University Press, 1994, pp. 221-241
- Rubenson K. (2004). *Lifelong learning. A critical assessment of the political project*, in P. Alheit et al., (Eds) *Saping an emerging reality. Researching lifelong learning*, Copenhagen, Roskilde University Press, pp. 28-47
- Rubenson K. (2011). *Barriers to participation in adult education*, in Rubenson K. (editor), *Adult learning and education*, Kidlington, Elsevier, pp. 216-221